

Tartu Ülikool

Psühholoogia instituut

Kairi Kaljuste

**Kiusamiskogemuse seosed koolirõõmuga
KiVa koolide näitel**

Magistritöö

Juhendajad: Kristiina Treial ja Astra Schults

Läbiv pealkiri: Kiusamine ja koolirõõm

Tartu 2016

Sisukord

KOKKUVÕTE.....	3
ABSTRACT	3
SISSEJUHATUS.....	4
Kiusamine.....	4
Kiusamine ja sõprussuhted	5
Kiusamine, koolimeeldivus ja õpimotivatsioon	7
Sekkumine	8
Hüpoteesid.....	10
MEETOD	11
Disain ja protseduur	11
Valim	11
Vahendid	12
TULEMUSED.....	13
Kiusamisrollid	13
Koolirõõm	14
KiVa mõju koolirõõmule	15
ARUTELU	17
Piirangud	19
Kokkuvõte	20
KASUTATUD KIRJANDUS	21
Lihthitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks.....	27

KOKKUVÕTE

Kiusamiskogemuse seosed koolirõõmuga KiVa koolide näitel.

Käesoleva uurimuse eesmärk oli KiVa programmi kohandamise käigus selgitada KiVa programmi mõju kiusamise ohvritele, kiusajatele ja kiusaja-ohvritele. Samuti hinnata mainitud kiusamiskogemuste seost koolimeeldivuse, kaaslastega suhete ja õpimotivatsiooniga. Selleks uuriti KiVa programmiga alustavate ja kontrollkoolide 4. ja 5. klasse kahe aasta vältel õpilasküsitluse abil. Selgus, et KiVa koolides vähenes esimesel õppeaastal kiusaja-ohvrite osakaal. Koolirõõmu näitajad ehk koolimeeldivus, suhted kaaslastega ja õpimotivatsioon langesid mõlemas kooligrupis. KiVa programmis osalemine koolirõõmu ei mõjutanud. Tulemuste osas on mainitud võimalikke põhjuseid ning antud uuringu olulisi piiranguid.

ABSTRACT

Bullying and victimization compared with school happiness in the KiVa anti-bullying program.

The aim of this study was to clarify KiVa program's impact on bullying and victimization during the adaptation of KiVa program to Estonia. Another aim was to clarify the impact of bullying and victimization on school liking, peer relationships and academic motivation. For this, 4th and 5th grade students from schools beginning with the KiVa program and from control schools were assessed with a student questionnaire during a two year period. It turned out that the ratio of bully-victims declined in KiVa schools during the first year of implementation. School happiness (i.e. school liking, peer relationships and academic motivation) declined in both school groups. Participation in the KiVa program did not affect school happiness. Some possible reasons for these changes and important restrictions of the present study are considered.

SISSEJUHATUS

Kiusamine

Ühe levinuima definitsiooni järgi on kiusamine olukord, kus korduvalt ja tahtlikult kahjustatakse kedagi ning osapoolte jõud pole tasakaalus (Olweus, 1995). Viimane tähendab, et kiusajal on millegi poolest rohkem jõudu, ta on suurem, tugevam või kiusajaid on rohkem ning ohvril pole võimalik end kaitsta, eristades kiusamist näiteks kaklusest, kus jõud on enam-vähem võrdsed. Rohkem tuntakse kiusamist kui füüsilist (nt löömine, asjade lõhkumine) ja verbaalset (nt solvamine, ähvardamine) vägivalda. Neile lisaks võib kiusamine olla ka suhetega seotud ehk sotsiaalne (nt tõrjumine, kuulujuttude levitamine; Crick ja Grotpeter, 1995).

Kiusamine on levinud koolides üle maailma (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja ja Ruan, 2004; Rigby ja Slee, 1991, Craig ja Harel, 2004). Maailma Tervishoiu Organisatsioon uuris kiusamise sagedust 35 riigis maailma eripaigus (Craig ja Harel, 2004). Selle järgi on viimastel kuudel kahel või enamal korral kiusamist kogenud keskmiselt 11% õpilastest. Uuritud 11-15-aastaste õpilaste seas on kiusamine levinum nooremas vanuses ja rohkem poistel, kusjuures Eesti näitajad on keskmisest selgelt suuremad, ulatudes 11-aastaste poiste seas 25%ni. Eesti tulemused jäävad igas vanuseastmes kõrgemasse kvartiili. Ka 2009. aastal oli 40 läänერიიგis seas Eesti 11-15-aastaste kiusamise poolest esikümnes (Craig jt, 2009). Ühes värskes uuringus hinnati 11-15-aastaste ohvriks sattumise muutust ajas (2001-2010) 33 läänერიიგis ning ehkki enamikes riikides ajaga kannatamine langes, ei toimunud Eestis olulist muutust (Chester jt, 2015). On leitud, et ilma sekkumiseta püsib kiusamine stabiilsena (Salmivalli, Lappalainen ja Lagerspetz, 1998).

Kiusamise otsesed osalised on kiusaja(d) ja ohver, kuid kiusamine mõjub negatiivselt ka pealtnägijatele (Nishina ja Juvonen, 2005; Rivers, Poteat, Noret ja Ashurst, 2009). Lisaks võib sama õpilane olla nii kiusaja kui ohvri rollis, olles kiusatud ühe inimese või grupi poolt ning kiusates ise kedagi teist, nimetagem teda kiusaja-ohvriks (Nansel jt, 2004). Nii kiusamise osaliste kui pealtnägijate puhul on leitud mitmeid negatiivseid mõjusid noorte heaolule ja vaimsele tervisele.

Kõige selgemini on ehk kiusamise halba mõju mõista ohvrite puhul. Nemas on kannataja rollis ja kaitsetud (tingitud jõudude tasakaalutusest) ning lähevad kooli teadmise, et kiusamine võib korduda. Ohvrid on sageli kaaslaste poolt tõrjutud ning kogevad emotsionaalseid probleeme, sh ebakindlust, depressiooni ja ärevust (Skrzypiec, Slee, Askill-Williams ja Lawson, 2012; Card ja Hodges, 2008; Hawker ja Boulton, 2000). Longituuduuring on näidanud, et perekondliku toetuse puudumisel kanduvad kiusamise

mõjud edasi varasesse täiskasvanuikka, suurendades depressiooni tõenäosust ja langetades enesehinnangut (Isaacs, Hodges ja Salmivalli, 2008).

Kiusamiskäitumine on riskitegur ka kiusajaile. Kiusamisega kaasnevad käitumisprobleemid ja suhtlemisraskused ning vähesemal määral ka hüperaktiivsust (Skrzypiec jt, 2012). Kiusajad on tihti agressiivsed, impulsiivsed ja soovivad domineerida (Olweus, 1995; Björkqvist, Ekman ja Lagerspetz, 1982) ning on vähem koostöövalmis (Rigby, Cox ja Black, 1997). Sourander jt (2007) selgitasid välja, et sage kiusamiskäitumine ennustab düssotsiaalse isiksusehäire kujunemist hilisemas eas.

Kõige kehvemas seisus on kiusaja-ohvrid, kellel on sarnased karakteristikud nii kiusajate kui ohvritega (Skrzypiec jt, 2012; Yang ja Salmivalli, 2015). Neil ilmneb nii ohvritele omaseid internaliseerunud häireid (nt depressioon, ärevus, foobiad; Özdemir ja Stattin, 2011) kui kiusajatele omaseid eksternaliseerunud häireid (nt käitumishäire, impulsiivsus, ainete kuritarvitamine; Pellegrini, Bartini ja Brooks, 1999; Veenstra jt, 2005). Võrreldes teistega on kiusaja-ohvritel kehvemad sotsiaalsed oskused ning sellega seoses ka kehvemad suhted eakaaslastega (Cook, Williams, Guerra, Kim ja Sadek, 2010; Nansel jt, 2004; Veenstra jt, 2005). On leitud, et nad kiusavad rohkem kui need, kes ainult kiusavad, aga satuvad ka ohvriks rohkem kui need, kes on ainult ohvrid (Yang ja Salmivalli, 2013). Boulton, Chau, Whitehand, Amataya ja Murray (2009) arutlevad, et kiusamine võib, kuigi ei pruugi olla kahjulikum poistele. Põhjuseks toodi tüdrukute suurem valmisolek abi otsida (Boulton, 2005; Naylor, Cowie ja del Ray, 2001; Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey ja Pereira, 2011), kuid mida rohkematel viisidel ohvrit kiusatakse (nt nii füüsiliselt, verbaalselt kui internetis), seda väiksema tõenäosusega küsivad nad kelleltki abi (Skrzypiec jt, 2011). Skrzypiec ja kolleegid (2011) leidsid, et tüdrukud kasutavad mitmekülgsemaid toimetulekuvise võrreldes poistega, näiteks teavitavad rohkem täiskasvanuid ja eakaaslast, kasutavad tõenäolisemalt probleemilahendusstrateegiaid ja eemalduvad kiusajast.

Kiusamine ja sõprussuhted

Nii kiusajaid kui ohvreid tajuvad kaaslasted sagedamini kuuluvat vähem ihaldatud sotsiomeetrilistesse gruppidesse. Näiteks on kiusajad ja ohvrid sageli tõrjutud (Boulton ja Smith, 1994; Estell, Farmer ja Cairns, 2007; Perry, Kusel ja Perry, 1988), eriti sageli on tõrjutud aga kiusaja-ohvrid (Warden ja Mackinnon, 2003). Kiusamisega seotud noored meeldivad kaaslastele vähem (Pellegrini jt, 1999; Prinstein ja Cillessen, 2003) ning on sotsiaalselt vähem eelistatud (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg ja Salmivalli, 2009; Perry jt, 1988). Kuigi mõned uuringud on leidnud, et kiusajaid tajutakse vähem populaarsetena

(Pellegrini jt, 1999), on saadud ka vastupidiseid tulemusi, mil kiusajaid või reaktiivselt agressiivseid ohvreid tajutakse hoopis populaarsematena (Prinstein ja Cillessen, 2003; Sijtsema jt, 2009). Pellegrini jt (1999) leidsid samas, et agressiivseid noori tajuti populaarsena vaid teiste agressiivsete noorte seas.

Üks ohvrite sage ühine omadus on nende väike või olematu sõprade arv (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand ja Amataya, 1999; Hodges, Boivin, Vitaro ja Bukowski, 1999; Hodges, Malone ja Perry, 1997; Pellegrini jt, 1999). Siiski pole veel päriselt selge, kas sõprade puudumine on ohvriks sattumise põhjus või tagajärg.

Boulton (2013) selgitas eksperimentaalselt, et ohvri kuulsus eelneb sõprussuhete loomisele või pigem loomata jätmisele. Tema tulemuste kohaselt ollakse vähem valmis looma sõprussuhteid õpilasega, kes liitub uue kooliga, sest eelmises oli probleeme kiusamisega, võrreldes õpilasega, kes vahetab kooli muul põhjusel. Ta leidis, et seda vahendab uskumus, mille kohaselt ohvriga sõbrunemine on risk ise sattuda kiusamise ohvriks. See uskumus on omakorda mõjutatud õpilase isiklikust varasemast kogemusest ehk kiusamist kogenud õpilased näevad suuremat riski ohvriga sõbrunemises kui õpilased, kes pole kiusamist kogenud.

Teiselt poolt on tehtud selgeks, et sõbrasuhted pakuvad kaitset kiusamise eest (nt Boulton jt, 1999; Hodges jt, 1997; Pellegrini jt, 1999; Perry jt, 1988). Longituuduuringud on näidanud, et kui ohvril on sõber või ta tajub sõbra toetust, on poole aasta või aasta pärast tema kiusamine vähenenud (Boulton jt, 1999; Kendrick, Jutengren ja Stattin, 2012). Sõprussuhe kaitseb ohvrit muuhulgas läbi negatiivsete tagajärgede vähendamise (Boulton jt, 1999), kuna kvaliteetne sõprussuhe tõstab enesehinnangut, aitab olukorraga toimetulekul ning soodustab tunnet, et ohver on vaatamata kiusamisele sotsiaalselt aktsepteeritud (Sandler, Miller, Short ja Wolchik, 1989, viidatud Kendrick jt, 2012; Prinstein, Boerger ja Vernberg, 2001). Kokkuvõtvalt – sõbrad pakuvad nii emotsionaalset kui instrumentaalset tuge, vähendades ohvri haavatavust (Kendrick jt, 2012).

Lisaks sellele, et sõber aitab kiusamisega toime tulla, pakuvad sõprussuhted võimaluse omandada prosotsiaalseid oskusi. Suurel määral arenevad laste sotsiaalsed oskused ja ootused suhete osas just läbi sõprussuhete (Hartup, 1996, viidatud Jia ja Mikami, 2015). Esmase sotsialiseerumise teooria järgi mõjutavad eakaaslased nii prosotsiaalse kui kordarikkuva käitumise õppimist ning seotus kaaslastega määrab vastavate normide kujunemise (Kendrick jt, 2012). Selle teooria järgi muutuvad noored, kelle eakaaslased on toetavad, ise toetavaks teiste suhtes ning on vähem tõenäoliselt teiste suhtes agressiivsed ja oskavad paremini leida uusi sõpru. Järelikult peaks prosotsiaalselt käituvate sõpradega kiusaja käitumine muutuma

ajaga prosotsiaalsemaks, samas võivad delinkventsed sõbrad suurendada kiusamiskäitumise sagedust.

Jääb veel küsimus, kas olulisem on sõprussuhete kvantiteet või kvaliteet. Kooskõlas esmase sotsialiseerumise teooriaga võimaldab suurem sõprade hulk harjutada rohkem prosotsiaalset käitumist ning arendada sobivaid konfliktilahenduse strateegiaid (Jia ja Mikami, 2015). Kiusajal on lihtsam rünnata kaaslast, kes on üksi. Mida rohkem on ohvril sõpru, seda harvemini on ta üksi ning kiusajal on raskem talle läheneda (Hodges jt, 1997). Sõprade hulgast olulisem on aga sõpruse kvaliteet, suhte lähedus, soojus ja turvalisus (Bollmer, Milich, Harris ja Maras, 2005). Bollmer jt (2005) leidsid, et kvaliteetse sõprussuhtega laps, kellel esineb rohkem kiusajatele omast väljapoole suunatud käitumist, kiusab väiksema tõenäosusega, kui vähem kvaliteetse sõprussuhtega laps. Hea sõber kinnitab prosotsiaalset õppimist, ehkki Bollmer ja kolleegid (2005) on nõus, et agressiivne sõber võib kinnitada ka agressiivset käitumist ja sellega kiusamist suurendada.

Kiusamine, koolimeeldivus ja õpimotivatsioon

Koolimeeldivusel on keskne roll selles, kuidas õpilane suhtub õppimisse ja kooli, mis omakorda mõjutab tema käitumist koolis, aga ka õppeedukust (Boulton, Don ja Boulton, 2011). Kiusamise ohvriks sattumine kujutab aga selget riski sellele, kuidas õpilane kooli ja õppimisse suhtub. Näiteks on leitud, et kiusamisega seoses väheneb õpilase osalus klassis ja kaasatus tegevustesse (Buhs ja Ladd, 2001; Hoglund, 2007), suureneb kooli vältimine ja puudumiste arv (Rueger, Malecki ja Demaray, 2011), väheneb koolimeeldivus (Boulton jt, 2009) ning õpitulemused on kehvad (Hoglund, 2007; Rueger jt, 2011). Kuigi longituudseid uuringuid on vähe, on tehtud selgeks, et kiusamise ohvriks sattumine ennustab hilisemat kooli vältimist, kuid mitte vastupidi (Kochenderfer ja Ladd, 1996).

Õpilased, keda kiusatakse, tunnevad end vähem seotud kaasõpilaste, õpetajate ja kooliga üldiselt ning neil on väiksem motivatsioon saada häid tulemusi (Skues, Cunningham ja Pokharel, 2005). Skues ja kolleegid (2005) arutlevad, et kiusatud õpilased ei saa kaasõpilastelt vajalikku toetust, kui õpilased ei sekku kiusamisse. Samuti arutlevad nad, et kiusatud õpilased tajuvad ka õpetajate vähenenud toetust, kuna õpetajad ei oska sageli kiusamist lõpetada. Ilma õpetaja toetuseta võivad nad end aga ka tunnis abituna tunda, mis viib akadeemilise motivatsiooni vähenemiseni. Samas võib kiusamisest tingitud emotsionaalne distress otseselt vähendada õpilase suutlikkust õppida ja töid edukalt sooritada (Graham, Bellmore ja Mize, 2006; Juvonen, Nishina ja Graham, 2000; Schwartz, Gorman, Nakamoto ja Toblin, 2005).

Lisaks sellele, et ohvril väheneb otseselt kiusamise tagajärjel koolimeeldivus ja õpimotivatsioon, on leitud, et kiusamine mõjutab laiemalt koolikeskkonda. Ka pealtnägija rollis olevate õpilaste kaasatus väheneb, sest nad ei taju kooli turvalise paigana ning soov panustada kooliellu, sh nii õppimisse kui huvitegevustesse, väheneb (Mehta, Cornell, Fan ja Gregory, 2013).

WHO (Currie jt, 2012) andmetel langeb koolimeeldivus vanusega (11-15-aastased) ning Eestis on koolimeeldivus igas vanuses keskmisest madalam. Samuti langeb vanusega tajutud akadeemiline edukus ning tajutud toetus klassikaaslaste poolt ning Eesti on neis näitajates igas vanuses keskmisel tasemel.

Sekkumine

Kuigi kiusamine on koolides levinud, sekkuvad õpetajad ja kaaslased sellesse harva. Craig, Pepler ja Atlas (2000) leidsid, et vaid 15-16% juhtudest sekkus õpetaja kiusamisjuhtumisse. Samas on õpetajatel raske sekkuda, kui kiusamine toimub nende eest varjatult ning 50% ohvritest ei teavita sellest ei lapsevanemat ega õpetajat (Vernberg, Ewell, Beery, Freeman ja Abwender, 1995). Samal ajal viibivad eakaaslased sageli kiusamisjuhtumi juures, pakkudes kiusajale nõ publikut, kuid katkestades seda harva (Craig jt, 2000; Hawkins, Pepler ja Craig, 2001). Salmivalli (2010) arutleb, et kuigi õpilased suhtuvad kiusamisse negatiivselt, käituvad nad reaalses olukorras siiski kiusajat toetavalt, näiteks kaasa naerdes, kiusajaga liitudes või tegevuse ümber kogunedes. Nad ei näita sageli välja oma negatiivset suhtumist kiusamiskäitumisse. Kui aga kaaslased peaksid kiusamisse sekkuma eesmärgiga see lõpetada, on sekkumine pigem efektiivne (Hawkins jt, 2001).

Mitmetes koolides ja riikides on läbi viidud erinevaid sekkumisprogramme ja nende efektiivsust on uuritud. Mitmetes meta-analüüsides on leitud, et kiusamisvastased sekkumised on andnud väikeseid positiivseid tulemusi, sõltudes muuhulgas valitud meetodist ja sihtgrupist (Ferguson, San Miguel, Kilburn ja Sanchez, 2007; Merrell, Gueldner, Ross ja Isava, 2008; Smith, Schneider, Smith ja Ananiadou, 2004). Värskeimas meta-analüüsis, mille viisid läbi Ttofi ja Farrington (2011), saadi märksa positiivsemaid tulemusi, kus kiusamine vähenes keskmiselt 20%. Tulemuslikumad olid intensiivsemad ja mitmekülgsemad programmid, kus kaasati vanemaid ning õpetajad hoidsid lastel silma peal ka vahetundides.

Üks paljudest kiusamisvastastest programmidest on Soomes välja töötatud KiVa (lühend soomekeelsest nimetusest *Kiusamiseen Vastaan*, eesti keeles Kiusamise Vastu). KiVa lähtub põhimõttest, et kiusamine on sotsiaalne protsess ning selle lõpetamiseks tuleb kaasata pealtnägijaid, kuna neil on oluline roll kiusamiskäitumise kinnistamisel (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman ja Kaukiainen, 1996). Lisaks sellele, et väljendada

halvakspanu kiusamiskäitumise suhtes, saavad pealtnägijad ohvrit toetada, kuid selleks on kaitsjal vaja enesetõhusust ja empaatiat (Pöyhönen, Juvonen ja Salmivalli, 2010) ning usku, et sekkumine annab positiivseid tulemusi (Pöyhönen, Juvonen ja Salmivalli, 2012). Eelnevale tuginedes pannakse KiVa programmis rõhku eelkõige pealtnägija rollile.

KiVa programm tugineb arvukatele kiusamisega seotud uurimustöödele ning hõlmab endas konkreetseid materjale ja tegevusjuhiseid nii lastele, õpetajatele kui lapsevanematele. Läbi KiVa tegevuste arendatakse õpilaste empaatiavõimet ning oskusi kiusamist ära tunda ja sellele sobivalt reageerida, et kiusamistegevus katkestada. KiVa mõju üldistub erinevatele kiusamise vormidele füüsilisest kiusamisest küberkiusamiseni (Salmivalli, Kärna ja Poskiparta, 2011).

KiVa efektiivsuse hindamise tulemused Soomes on olnud positiivsed. Kiusamine on 1.-9. klassides vähenenud keskmiselt 20%, kusjuures mõju on olnud suurem 1.-6. klassis (Salmivalli, Poskiparta, Ahtola ja Haataja, 2013). Suurenenud on õpilaste empaatiavõime ja paranenud oskus ohvrit kaitsta ning mõju on märgata juba 9 kuu jooksul programmi rakendamisest (Salmivalli jt, 2013). On leitud, et kiusaja-ohvrite hulk väheneb suuremalgi määral kui puhtalt kiusajate või ohvrite osakaal, muutes KiVa sekkumise eriti efektiivseks nende noorte puhul, kellel kaasneb kiusamisega kõige enam probleeme (Yang ja Salmivalli, 2015).

Lisaks sellele, et arenevad võimed ja oskused (nt empaatia, oskus sekkuda) ning väheneb kiusamine, millele KiVa on konkreetselt suunatud, on leitud programmi läbiviimisel muutusi ka teistes kiusamisega rohkem või vähem seotud valdkondades. Näiteks ohvrite osakaalu vähenemine on seotud internaliseerunud probleemide nagu depressiooni ja ärevuse vähenemisega ning kaaslaste tajumine on muutunud positiivsemaks (Williford jt, 2012). Paranenud on ka õpilaste koolimeeldivus ja õpimotivatsioon (Salmivalli jt, 2012). Neid võib käsitleda kui programmiga kaasnevaid, kuid planeerimata kõrvalmõjusid.

Salmivalli, Garandeau ja Veenstra (2012) on leidnud, et programmiga võivad kaasneda ka kõrvalmõjud. See tähendab, et need mõjud pole tingimata vahendatud kiusamise vähenemisest, vaid sekkumine mõjub otse nt koolimeeldivusele ja õpimotivatsioonile. Salmivalli jt (2012) arutlevad, et see tuleb läbi programmis läbiviidavate tegevuste, mis arendavad sotsiaalseid oskusi, empaatiat ja koostööd ning teevad seeläbi koolipäeva huvitavamaks ning parandavad toimetulekut kooli igapäevaelus ilmnevates sotsiaalsetes olukordades. Seega annab programm positiivseid efekte ka nende laste puhul, kellel puudub kokkupuude kiusamisega.

Hüpoteesid

Eelnevast lähtuvalt esitan antud töös järgnevad hüpoteesid Eesti koolide valimil:

- Kiusamiskogemused on negatiivselt seotud koolimeeldivuse, õpimotivatsiooni ja kaaslaste suhetega.
- KiVa programm vähendab kiusamist ja selle all kannatamist.
- KiVa programm pidurdab koolimeeldivuse ja õpimotivatsiooni langust.
- KiVa programm parandab tajutud sõprussuhteid.

MEETOD

Disain ja protseduur

Uuring viidi läbi SA Kiusamisvaba Kool poolt teostatud KiVa kiusamisvastase programmi kohandamise ja katsetamise projekti käigus. Projekti tegevuste raamidesse kavandati 2-aastane klaster-randomiseeritud kontrollkatse (*cluster-randomised control trial*). Uuringus ja programmis osalemiseks saadeti kõigile eesti keeles ja vähemalt I ja II kooliastmes õpetavatele koolidele pakkumine. Üleskutsele vastas 84 kooli üle Eesti, mis jagati õpilaste arvu alusel nelja võrdsesse suurusgruppi ning seejärel loositi igast suurusgrupist 5 KiVa ja 5 kontrollkooli. Kuna üks kontrollkool loobus vahetult enne uuringut, on baasandmed olemas 20 KiVa programmi rakendanud ja 19 kontrollkooli kohta. Kontrollkoolid olid ootejärjekorras, jätkasid tegutsemist tavapärasel viisil ning said KiVa programmis osaleda pärast uuringu lõppemist.

2013. aasta augustis said KiVa koolide meeskonnad (3-4 inimest koolist) koolituse ning septembris-oktoobris viidi läbi baastaseme uuring. Pärast baastaseme uuringut saadeti KiVa koolidesse programmi materjalid ning hakati programmi läbi viima. Selle raames toimus klassis mitmeid tegevusi, mis on suunatud kiusamise äratundmisele ja sekkumisele (vt rohkem www.kivaprogram.net). Lisaks üldisele kiusamisvastasele teavitustööle oli igas KiVa koolis koolitatud meeskond, kes tegeles konkreetsete kiusamisjuhtudega. Kontrollkoolides sekkuti seni kiusamisjuhtumitesse oma harjumuspärasel viisidel, teistes kiusamisvastastes programmides kontrollkoolid samal ajal ei osalenud. Uued hindamised toimusid sama õppeaasta lõpus ehk 2014. aasta kevadel ning järgmise õppeaasta lõpus, 2015. aasta kevadel.

Hindamiseks kasutati veebipõhist anonüümset õpilasküsitlust, mis millele vastamine toimus koolipäeva ajal arvutiklassis. Küsitlust viis läbi klassijuhataja, keda oli eelnevalt uuringu korraldajate poolt kirjalikult instrueeritud. Õpilastele kinnitati, et nende vastuseid kasutatakse konfidentsiaalselt vaid uuringu tarbeks, neid ei edastatud õpetajatele ega lapsevanematele. Koolid said mõlema õppeaasta lõpus individuaalse küsitluse tulemuste kokkuvõtte.

Valim

Käesolevasse valimisse kuuluvad õpilased, kes õppisid uuringu alguses 4. või 5. klassis ning kelle osalemiseks on saadud lapsevanema kirjalik informeeritud nõusolek. Küsitlusele võisid vastata kõik õpilased, kelle vanemalt ei olnud saadud selget keeldumist (nn *opt-out* protseduur). Baastaseme hindamisel 2013. aasta sügisel osales 1962 õpilast (49%

poisid; 20+19 kooli). Järgmisel hindamisel 2014. aasta kevadel täitis küsimustiku 1896 õpilast (49% poisid; 20+19 kooli). Viimasel hindamisel 2015. aasta kevadel täitis küsimustiku 1049 õpilast (49% poisid; 17+14 kooli). Baastasemetele järgnevatel lainetel jäid välja õpilased, kes hindamise päeval puudusid koolist või olid vahetanud kooli.

Vahendid

Hindamiseks kasutati Turu Ülikoolis välja töötatud KiVa programmi iga-aastast veebipõhist õpilasküsitlust. Veebipõhises küsitluses uuriti õpilase kiusamiskogemuse kohta nii ohvrina kui kiusajana, kasutades Olweuse kiusaja-ohvri küsimustiku üldistatud versiooni (2 *generalized items*, Solberg & Olweus, 2003). Õpilastelt küsiti kannatamise ja kiusamise sageduse kohta viimase paari kuu jooksul („1“ – ei kiusatud/kiusanud üldse; „2“ – üks või kaks korda; „3“ – 2 või 3 korda kuus; „4“ – umbes kord nädalas; „5“ – mitu korda nädalas). Õpilaste vastuste põhjal jagati 2 või 3 korda kuus või sagedamini kiusatavad ja kiusajad vastavalt ohvriteks, kiusajateks või kiusaja-ohvriteks, kui nende kohta sobisid mõlemad rollid. Selline ajaline määratlus vastab kiusamise definitsioonile, mille järgi on kiusamine korduv tegevus. Lisaks esitati õpilastele küsimusi abiotsimise ning õpetaja ja vanemate suhtumise kohta, mida käesolevas töös ei kasutata.

Küsitluse teises pooles uuriti veel õpimotivatsiooni, koolis käimise meeldivuse ja sõprussuhete olemasolu kohta. See osa koosnes 23 väitest, mis olid tõlgitud ja kohandatud õpilasküsitluse ingliskeelsest versioonist KiVa programmi kohandamisprojekti meeskonna poolt. Küsimustiku omadusi varasemalt Eestis hinnatud ei ole. Need väited koondati väiksemateks ja omavahel eristuvateks rühmadeks peakomponentide meetodil, kasutades Kaiseri ja Cattelli kriteeriumeid. Eristus selgelt kolmefaktoriline lahend, mille seletusprotsent on 61,8%. Saadud skaalad kirjeldavad koolimeeldivust, suhteid kaaslastega ja õpimotivatsiooni. Siserelevantsus on kõigil kolmel skaalal kõrge, Cronbachi alfa on vastavalt 0,80 (koolimeeldivus), 0,88 (suhted kaaslastega) ja 0,87 (õpimotivatsioon).

TULEMUSED

Kiusamisrollid

Tabelis 1 on toodud õpilaste enda kohta antud hinnangu järgi ohvrite, kiusajate ja kiusaja-ohvrite osakaal KiVa ja kontrollkoolides kõigil mõõtmiskordadel. Tabelist on näha, et ohvrite osakaal langeb mõlemas kooligrupis. Kiusajate osakaal KiVa koolides tõuseb, samas kontrollkoolides langeb. Kiusaja-ohvrite osakaal langeb KiVa koolides esimesel õppeaastal 40% võrra, kuid tõuseb taas teisel õppeaastal. Kontrollkoolides jääb kiusaja-ohvrite osakaal enam-vähem muutumatuks.

Tabel 1

Ohvrite, kiusajate ja kiusaja-ohvrite osakaal KiVa ja kontrollkoolides erinevatel mõõtmiskordadel

	KiVa koolid	Kontrollkoolid
Ohver '13	16,7%	17,2%
Ohver '14	15,3%	15,7%
Ohver '15	14,8%	13,7%
Kiusaja '13	3,0%	4,8%
Kiusaja '14	3,9%	4,5%
Kiusaja '15	5,8%	3,0%
Kiusaja-ohver '13	4,4%	4,4%
Kiusaja-ohver '14	2,6%	4,3%
Kiusaja-ohver '15	3,7%	4,7%

Tabelis 2 on näha ohvrite ja kiusaja-ohvrite kannatamise sagedus ning kiusajate ja kiusaja-ohvrite kiusamise sagedus. Tabelist on näha, et kui ohvrite kannatamise sagedus jaotub enam-vähem ühtlaselt, siis kiusaja-ohvrid kannatavad pigem väga sageli. Kiusamist võtavad nii kiusajad kui kiusaja-ohvrid omaks pigem harva.

Olulisel määral langeb esimesel õppeaastal vaid KiVa koolide kiusaja-ohvrite osakaal ($U = 652034$, $Z = -2,45$, $r = -0,05$, $p < 0,05$). Teise õppeaasta jooksul ei toimu ühtegi olulist muutust. Uuringu algusega võrreldes on aga kahe aasta järel ainus oluline muutus KiVa koolides kiusajate arvu tõus ($U = 353677,5$, $Z = -2,90$, $r = -0,07$, $p < 0,01$).

Tabel 2

Ohvrite, kiusajate ja kiusaja-ohvrite kannatamise või kiusamise sagedus

	2 või 3 korda kuus	Umbes kord nädalas	Mitu korda nädalas
O kannatamise sagedus	37%	32,5%	30,%
K-O kannatamise sagedus	23,4%	33%	43,6%
K kiusamise sagedus	60,5%	26,7%	12,8%
K-O kiusamise sagedus	51,6%	34,6%	13,8%

*Märkus: O – ohver, K-O – kiusaja-ohver, K – kiusaja***Koolirõõm**

Tabelis 3 on esitatud koolirõõmu näitajate keskmised ja standardhälbed KiVa ja kontrollkoolides. Samuti on ära toodud kahe kooligrupi võrdlus, millest võib näha, et kogu uuringu vältel polnud KiVa ja kontrollkoolides koolirõõmu näitajates olulist erinevust.

Tabel 3

KiVa ja kontrollkoolide koolirõõmu näitajate keskmine, standardhälve ja koolide võrdlus

	KiVa koolid M (SD)	Kontrollkoolid M (SD)	U	Z	r
Koolimeeldivus '13	2,7 (0,8)	2,7 (0,8)	458250,5	-0,38	-0,01
Koolimeeldivus '14	2,7 (0,8)	2,7 (0,8)	417961	-1,21	-0,03
Koolimeeldivus '15	2,6 (0,9)	2,6 (0,9)	128310,5	-0,95	-0,03
Suhted kaaslastega '13	3,2 (0,7)	3,1 (0,7)	459779,5	-0,26	-0,01
Suhted kaaslastega '14	3,1 (0,8)	3,1 (0,8)	429923	-0,18	-0,00
Suhted kaaslastega '15	2,9 (0,9)	3,0 (0,9)	128379	-0,94	-0,03
Õpimotivatsioon '13	3,0 (0,8)	3,1 (0,7)	447110	-1,29	-0,03
Õpimotivatsioon '14	2,9 (0,9)	2,9 (0,8)	419509	-1,08	-0,02
Õpimotivatsioon '15	2,7 (0,9)	2,7 (0,8)	131485	-0,29	-0,01

Märkus: $p > 0,2$

Esimese õppeaasta jooksul oli oluline muutus vaid õpimotivatsiooni languses nii KiVa ($U = 613854$, $Z = -3,18$, $r = -0,07$, $p < 0,001$) kui kontrollkoolides ($U = 276261,5$, $Z = -2,81$, $r = -0,07$, $p < 0,01$). Teise õppeaasta jooksul langesid kõik koolirõõmu näitajad mõlemas kooligrupis (vt Tabel 5). Kokkuvõttes oli baastaseme ja kolmanda hindamise vahel oluline langus kõigis koolirõõmu näitajates, v.a koolimeeldivus kontrollkoolides (vt Tabel 4).

Tabel 4

Koolirõõmu muutus teisel õppeaastal ning kogu uuringuperioodi jooksul

	KiVa koolid			Kontrollkoolid		
	U	Z	r	U	Z	r
Koolimeeldivus 14-15	320080**	-3,16	-0,08	149233,5*	-2,43	-0,07
Suhted kaaslastega 14-15	311226,5***	-4,04	-0,10	150981,5*	-2,13	-0,06
Õpimotivatsioon 14-15	304065***	-4,74	-0,11	137168,5***	-4,56	-0,13
Koolimeeldivus 13-15	332524,5**	-3,01	-0,07	158916	-1,73	-0,05
Suhted kaaslastega 13-15	316969,5***	-4,51	-0,11	155335*	-2,35	-0,07
Õpimotivatsioon 13-15	286267***	-7,46	-0,18	127100,5***	-7,17	-0,21

Märkus: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Kui vaadata koolirõõmu muutust vastavalt kiusamisrollidele, tulevad välja mõned selged mustrid (Vt Tabel 5). Selgelt paistab välja, et ohvritel langevad kõik koolirõõmu näitajad, hoolimata kooligrupist. Kiusajatel langevad kõik koolirõõmu näitajad vaid KiVa koolides. Erinevalt kontrollkoolidest langevad KiVa koolides kõigil suhted kaaslastega. Õpimotivatsioon langeb pea kõigil õpilastel, olenemata seotusest kiusamisega, välja arvatud kontrollkooli kiusajatel.

Tabel 5

Koolirõõmu muutuse olulisus 2013-2015 vastavalt kiusamisrollile

		Koolimeeldivus		Suhted kaaslastega		Õpimotivatsioon	
		KiVa	Kontroll	KiVa	Kontroll	KiVa	Kontroll
N	U	183582,5	88666,5	171136***	91082	159332,5***	71217,5***
	Z	-1,63	-1,78	-3,55	-1,14	-5,35	-6,38
	r	-0,04	-0,06	-0,10	-0,04	-0,15	-0,21
O	U	6354***	2879,5***	7008*	2435***	6405**	2732***
	Z	-3,22	-3,34	-2,17	-4,57	-3,14	-3,75
	r	-0,19	-0,24	-0,13	-0,32	-0,19	-0,27
K	U	417*	173,5	436*	190,5	276***	166
	Z	-2,3	-1,24	-2,08	-0,86	-3,96	-1,41
	r	-0,27	-0,18	-0,25	-0,12	-0,47	-0,20
K-O	U	457,5	314,5	384,5*	342,5	362,5**	232,5*
	Z	-1,51	-0,57	-2,37	-0,07	-2,62	-2,03
	r	-0,18	-0,08	-0,28	-0,01	-0,30	-0,28

Märkus: N – norm (ei kannata ega kiusa), O – ohver, K – kiusaja, K-O – kiusaja-ohver

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

KiVa mõju koolirõõmule

KiVa mõju koolirõõmule hinnati, kasutades mitmetasandilist modelleerimist (*multilevel modeling*). Analüüsi kaasati 1929 õpilast 34 koolist. Teisel hindamisel võeti

arvesse 1873 õpilase andmed ja kolmandal hindamisel 1017 õpilase andmed. Välja jäid koolid, kus oli vastanuid alla 10 õpilase.

Koolimeeldivust ennustavad pärast esimest õppeaastat statistiliselt olulisel määral ohvri roll ($F(1, 1918,08) = 169,59, p < 0,001$), kiusaja roll ($F(1, 1918,04) = 8,44, p < 0,01$) ja kiusaja-ohvri roll ($F(1, 1914) = 64,56, p < 0,001$), kuid mitte kuulumine KiVa või kontrollkooli ($F(1, 24,74) = 0,43, p > 0,5$). Ka teise õppeaasta lõpuks ennustasid koolimeeldivust ohvri roll ($F(1, 1010,89) = 0,89, p < 0,001$), kiusaja roll ($F(1, 1009) = 22,89, p < 0,001$) ja kiusaja-ohvri roll ($F(1, 1014,71) = 24,54, p < 0,001$), kuid endiselt mitte kuulumine KiVa või kontrollkooli ($p > 0,3$). Kõik mainitud kiusamiskogemused ennustavad koolimeeldivust negatiivses suunas – kiusamisrolli kandmine ennustab madalamat koolimeeldivust. KiVa projektis osalemine ennustab küll koolimeeldivust positiivses suunas, kuid statistiliselt ebaoluliselt määral.

Koolimeeldivusele sarnased on ka suhted kaaslastega ja õpimotivatsioon (vt Tabel 6). Kiusamiskogemused ennustavad nii suhteid kaaslastega kui õpimotivatsiooni negatiivses suunas statistiliselt olulisel määral. KiVa programmis osalemine jällegi neid koolirõõmu näitajaid ei ennusta. Ainsaks erandiks on õpimotivatsiooni ennustamine esimese õppeaasta lõpus, mil KiVa programmis osalemine ennustab oluliselt kõrgemat õpimotivatsiooni.

Tabel 6

Kiusamisrollide ja KiVa programmi mõju kaaslaste suhetele ja õpimotivatsioonile

		2014		2015	
		F	df	F	df
Suhted kaaslastega	Ohver	196,44***	1, 1866,9	136,49***	1, 1015,89
	Kiusaja	5,95*	1, 1872,97	31,87***	1, 1013,68
	Kiusaja-ohver	96,86***	1, 1872,15	30,89***	1, 1016,92
	KiVa programm	0,71	1, 30,32	0,37	1, 20,2
Õpimotivatsioon	Ohver	35,32***	1, 1866,31	10,28***	1, 1014,89
	Kiusaja	35,66***	1, 1871,62	39,26***	1, 1012,68
	Kiusaja-ohver	44,03***	1, 1860,04	26,5***	1, 1016,96
	KiVa programm	4,71*	1, 31,97	0,87	1, 22,04

Märkus: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tunnuse keskmist on võrreldud seda tunnust mitte kandvate indiviidide keskmisega.

ARUTELU

Käesolevas uuringus jagati kiusamisega otseselt seotud õpilased rollidesse: ohvrid, kiusajad ja kiusaja-ohvrid. Ohvrite osakaal oli käesolevas 4.-5. klasside valimis alguses keskmiselt 17%. See on kõrgem Euroopa keskmisest, kuid klapib varasemate uuringutega (Craig ja Harel, 2004; Craig jt, 2009), mille kohaselt ongi Eestis koolikiusamine Euroopa keskmisest kõrgem. Kiusaja-ohvrite rolli arvestades on varasemalt leitud, et nad kannatavad kiusamise käes sagedamini kui ohvrid ning kiusavad ka ise sagedamini kui ainult kiusajad (Yang ja Salmivalli, 2013). Käesolevas uuringus tuli välja, et kui kiusaja-ohvrid kiusamise käes kannatavad, siis pigem sageli ehk 43,6% neist kannatab mitu korda nädalas, vaid 23,4% kõigest paar-kolm korda kuus. Kiusamises aga sellist tendentsi ei esinenud ning kiusaja-ohvrid kiusasid ligikaudu sama sageli kui kiusajad. Nii kiusajad kui kiusaja-ohvrid võtsid kiusamist omaks pigem harva ehk paar-kolm korda kuus, vastavalt 60,5% ja 51,6%. Mitu korda nädalas kiusamist võttis omaks aga 12,8% kiusajatest ning 13,8% kiusaja-ohvritest.

Uuringu vältel oli märgata ohvrite osakaalu langust nii KiVa kui kontrollkoolides, kuid see langus polnud statistiliselt oluline. Küll aga langes KiVa koolides esimesel aastal oluliselt kiusaja-ohvrite osakaal, mis kontrollkoolides jäi pigem muutumatuks. Teise õppeaasta jooksul enam olulisi muutusi ei toimunud. Sellest võib järeldada, et antud pilootprojektis ilmnas KiVa mõju kiusamisrollide muutmisele ennekõike esimese aasta jooksul, teine aasta lisamuutust ei toonud. Samuti saab järeldada, et läbiviidud KiVa programm mõjus positiivselt ennekõike kiusaja-ohvritele, vähendades nende osakaalu. Teisalt tõusis uuringu jooksul oluliselt KiVa koolides kiusajate osakaal. Kuna antud uuringudisain ei võimalda jälgida üksikindiviidide muutust ajas, siis on raske öelda, mis selle põhjustas. Võimalik, et kiusaja-ohvrite langus ning kiusajate tõus on omavahel seotud ning kiusaja-ohvrite kannatamine lõppes, kuid nende endi kiusav käitumine jäi muutumatuks. Lisaks on teada, et iga mõõtmislainega jäi valim väiksemaks ning võimatu on öelda, millist rolli kandvad õpilased rohkem lahkusid või puudusid. Võttes arvesse ohvriks sattumisega kaasnevaid raskusi ning teadaolevat suuremat koolist väljalangevust või koolivahetust, on tõenäoline, et ohvrite vähenemine KiVa ja kontrollkoolides on osaliselt tingitud ohvrite lahkumisest koolist. Ka kiusajatel on risk probleemse käitumise tõttu koolist välja langeda ning see võib osaliselt seletada nende teatavat vähenemist kontrollkoolides, kus ei pruugita osata kiusajatega toime tulla.

Koolirõõmu näitajad olid mõlemas kooligrupis kogu uuringu vältel sarnased. Sellest võib järeldada, et ka teise õppeaasta lõpuks polnud KiVa programm mõjutanud koolirõõmu selliselt, et KiVa koolid kontrollkoolidest eristuksid. Seda kinnitab ka mitmetasandiline

modelleerimine, mille kohaselt KiVa programmis osalemine koolirõõmu näitajaid ei ennustanud. Neid ennustas pigem kokkupuude kiusamisega ehk oluline oli nii ohvri, kiusaja kui kiusaja-ohvri roll koolirõõmu ennustamisel.

Kooligrupist hoolimata toimus kõigis koolirõõmu näitajates pidev langus. Sarnase tulemuse said oma uuringus ka Salmivalli jt (2012). Samuti leidsid Gest, Welsh ja Domitrovich (2005), et õppeaasta lõpus meeldis õpilastele kool vähem võrreldes õppeaasta algusega (hindamishetke efekt), samuti oli igas järgnevas vanuseastmes tajutud koolitoetus (seotud koolimeeldivuse ja akadeemilise huviga) madalam (vanuseefekt). Et esimene ja teine hindamislaine toimusid vastavalt sügisel ja kevadel, võibki seda langust seletada muuhulgas hindamishetke efekt. Kuna langus ilmnes ka teise ja kolmanda hindamislaine vahel, mis mõlemad toimusid kevadel, võib siin rolli mängida vanuseefekt.

Ennekõike langes käesolevas uuringus õpimotivatsioon, mille langus oli ainsana oluline juba esimesel õppeaastal ning jätkas olulist langust ka teisel õppeaastal. Õpimotivatsioon langes nii KiVa kui kontrollkoolides ning reeglina polnud seotud õpilase kiusamisrolliga. Õpimotivatsiooni langust võib põhjustada väga suur hulk tegureid. Nende hulgas võib seda mõjutada õpilaste kaasatus klassiruumi, mida omakorda mõjutab turvatunne koolis (Cote-Lussier ja Fitzpatrick, 2016). Käesolevast valimist tuli välja, et Eesti koolides on kiusamine väga levinud ning see mõjutab tajutud turvatunnet mitte ainult ohvritel vaid teistelgi õpilastel, kes kiusamist pealt näevad (Nishina ja Juvonen, 2005). Kuigi käesolevas valimis kiusamine ja ohvrite hulk ei sagenenud, ei toimunud üldiselt ka olulist langust. Õpimotivatsiooni langust ajas võib aga seletada õpilaste aina pikaajalisem viibimine nende jaoks ebaturvalisena tajutud keskkonnas. Teisel õppeaastal langesid oluliselt teisedki koolirõõmu näitajad.

Võttes arvesse ohvriks sattumisega kaasnevaid emotsioone ja teisi tagajärgi, pole imestada, et kõik koolirõõmu näitajad langesid just ohvritel, sõltumata kooligrupist. Ehkki KiVa sekkumiselt võiks oodata koolirõõmu paranemist, ennekõike klassikaaslaste suhete paranemist läbi erinevate tegevuste klassis, vihjavad praegused tulemused vastupidist. Hinnangud omavahelistele suhetele langesid nii tavaõpilastel, kiusajatel kui kiusaja-ohvritel just KiVa koolides, aga mitte kontrollkoolides. Võimalik, et KiVa koolides tekib tähelepanu kallutatus (*attentional bias*), kuna omavahelistest suhetest ja suhtlemisest räägitakse KiVa tundides eksplitsiitselt ning kiusamiskäitumised on tavapärasest suurema tähelepanu all. Seepärast võivad ka õpilased panna tähele rohkem vigu ja ebaviisakusi teiste käitumises ja suhtlusmaneerides, millele tavakoolide õpilased tähelepanu ei pööragi.

Teisalt võib arvata, et KiVa programmis osalemine tekitas nii õpilastes kui õpetajates suuri ootusi kiusamise vähenemise osas. Kuna aga ükski kiusamisprogramm pole suutnud kiusamist seni täielikult välja juurida ning ka antud uuringus on näha, et kiusajaid ja ohvreid oli ka ühe ja kahe aasta möödudes, võisid osalejad tunda pettumust. Schkade ja Kilbourne (1991) leidsid, et ootused mõjutavad hinnangut tulemusele ning negatiivne mitteoodatud tulemus mõjub eriti kallutavalt – tekib nõ pettumuse efekt. Ka sellest tingitult võisid õpilased oma koolirõõmu KiVa koolides hinnata kriitilisemalt kui kontrollkoolides.

Piirangud

KiVa programmi mõju täpsemaks hindamiseks on oluline kohandada see eesti keelde täies ulatuses. Antud uuringus jäi KiVa mõju uurimuses analüüsitud vanusegrupis tagasihoidlikuks ning selle põhjus võib peituda suuresti selles, et mõned olulised KiVa komponendid on veel puudu (nt internetikeskkond iseseisvaks teemaga tutvumiseks ja harjutamiseks). On aga selgeks tehtud ning just KiVa programmi põhjal, et mida suuremal määral järgida ettenähtud programmi, seda efektiivsem on tulemus (Haataja jt, 2014). Lisaks programmi hetkel vaid osalisele kohandamisele oleks oluline hinnata ka õpetajate täpsust olemasoleva materjali läbiviimisel, sest Haataja ja kollegid (2014) tegid veel selgeks, et KiVa tunni läbiviimise täpsus ning õpetaja ettevalmistuse aeg tunniks vähendab kiusamisohvrite arvu. Ehkki õpetajate panust hetkel hinnata ei saa, on selge, et mitte täielikult kohandatud programm ei saagi anda sama häid tulemusi, kui täisprogramm Soome koolides.

Kuna küsitluses uuriti kiusamiskogemuste kohta viimase paari kuu jooksul ning baasuuring viidi läbi juba septembris-oktoobris, võis vastajaid segada veel suhteliselt lühike koolis oldud aeg. Seepärast oleks kasulik edaspidi kogu uuringu ajakava ümber korraldada nõnda, et baasuuring viiakse läbi eelneva õppeaasta kevadel. Loosimise KiVa ja kontrollkoolidesse võib läbi viia pärast baasuuringut, et teadlikkus oma grupist ei mõjutaks vastajate ootusi ja tähelepanu.

Üheks suureks piiranguks antud uuringus oli küll samade õpilaste korduv hindamine, kuid õpilast ei kodeeritud igal vastamislainel ühtmoodi, mistõttu pole võimalik sama indiviidi vastuseid erinevatel vastamiskordadel kokku viia. See tagas õpilaste suurema anonüümsuse ning lihtsustas küsitlusprotseduuri, kuid vähendas analüüsi võimalusi. Seetõttu polnud võimalik hinnata, kas aja jooksul on erinevates kiusamisrollides samad õpilased või rollid vahetuvad. Samuti oleks sellisel juhul võimalik hinnata, kas ajaga langevad uuringust välja pigem teatud rolli kuuluvad õpilased, olgu selleks siis puudumine küsitluse päeval või koolivahetus.

Kindlasti on oluline arvestada, et kontrollkoolid olid samuti huvitatud kiusamise vähendamisest ning võisid omal moel aktiivselt ja efektiivselt kiusamisjuhtumitega tegeleda. Seega inimlikel põhjustel polnud võimalik tagada kontrollkooli, kus ei toimuks mingit kiusamissekkumist. Lisaks võib siin rolli mängida nõ *spillover* efekt ehk kontrollkoolides hakati 2015. aasta kevadel tegema ettevalmistusi KiVa programmiga liitumiseks järgmisel õppeaastal. Kuigi ametlikku sekkumist veel ei toimunud, sai koolipersonal teadlikumaks KiVa programmi tegevustest ning see võis hakata mõjutama nende tegevust koolis juba enne programmi ametlikku algust.

Kokkuvõte

KiVa programmi tulemused 4. ja 5. klassides olid oodatust tagasihoidlikumad. Esimese õppeaastaga langes KiVa koolides olulisel määral vaid kiusaja-ohvrite osakaal. Koolimeeldivuse, kaaslaste suhete ja õpimotivatsiooni muutus ajas ei olnud mõjutatud KiVa programmis osalemisest. Küll aga mõjutas neid kokkupuude kiusamisega. Enim langes koolirõõm just ohvritel, sõltumata kooligrupist. KiVa koolides langes võrreldes kontrollkoolidega suuremal määral koolirõõm ka tavaõpilastel, kiusajatel ja kiusaja-ohvritel. Seda võisid mõjutada suured ootused programmile ning tähelepanu suunatus kiusamisele. Kui indiviidi vastuseid oleks võimalik erinevatel hindamislainetel kokku viia, saaks hinnata täpsemalt, millised on muutused rollides ning kuidas roll või rollimuutus mõjutab koolist lahkumist või koolirõõmu.

KASUTATUD KIRJANDUS

- Björkqvist, K., Ekman, K., Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture, and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307–313.
- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., Maras, M. A. (2005). A friend in need: the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701-712.
- Boulton, M. J. (2005). School peer counselling for bullying services as a source of social support: a study with secondary school pupils. *British Journal of Guidance and Counselling*, 33(4), 485-494.
- Boulton, M. J. (2013). The effects of victim of bullying reputation on adolescents' choice of friends: mediation by fear of becoming a victim of bullying, moderation by victim status, and implications for befriending interventions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 146-160.
- Boulton, M. J., Chau, C., Whitehand, C., Amataya, K., Murray, L. (2009). Concurrent and short-term longitudinal associations between peer victimization and school recess liking during middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 207-221.
- Boulton, M. J., Don, J., Boulton, L. (2011). Predicting childrens' liking of school from their peer relationships. *Social Psychology of Education*, 14, 489-501.
- Boulton, M. J., Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 315-329.
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 461-466.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.
- Card, N. A., Hodges, E. V. E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451-461.
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health*, 25(2), 61-64.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.

- Cote-Lussier, C., Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health*, 58, 543-550.
- Craig, W. M., Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., Rasmussen, V. B. (Ed.), *Young People's Health in Context: International report from the HBSC 2001/02 survey*. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents, 4, Copenhagen, 133-44.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinwald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216-224.
- Craig, W. M., Pepler, D., Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., Barnekow, V. (2012). Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, 6.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Cairns, B. D. (2007). Bullies and victims in rural African American youth: behavioral characteristics and social network placement. *Aggressive Behavior*, 33, 145-159.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, Jr, J. C., Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: a meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401-414.
- Gest, S. D., Welsh, J. A., Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43, 281-301.
- Graham, S., Bellmore, A. D., Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(3), 363-378.
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtola, A., Poskiparta, E., Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: does fidelity matter? *Journal of School Psychology*, 52, 479-493.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.

- Hawker, D. S. J., Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychological maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94-101.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032-1039.
- Hoglund, W. L. G. (2007). School functioning in early adolescence: gender-linked responses to peer victimization. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 683-699.
- Isaacs, J., Hodges, E. V. E., Salmivalli, C. (2008). Long-term consequences of victimization by peers: a follow-up from adolescence to young adulthood. *European Journal of Developmental Science*, 2(4), 387-397.
- Jia, M., Mikami, A. Y. (2015). Peer preference and friendship quantity in children with externalizing behavior: distinct influences on bully status and victim status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 957-969.
- Juvonen, J., Nishina, A., Graham, S. (2000). Peer harrassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.
- Kendrick, K., Jutengren, G., Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35, 1069-1080.
- KiVa International (2016, 9. mai), <http://www.kivaprogram.net/>
- Kochenderfer, B. J., Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Mehta, S. B., Cornell, D., Fan, X., Gregory, A. (2013). Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. *Journal of School Health*, 83(1), 45-52.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychological adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158, 730-736.

- Naylor, P., Cowie, H., del Rey, R. (2001). Coping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(3), 114-120.
- Nishina, A., Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76(2), 435-450.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Perry, D. G., Kusel, S., Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807-814.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(4), 479-491.
- Prinstein, M. J., Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 310-342.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143-163.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21(4), 722-741.
- Rigby, K., Cox, I., Black, G. (1997). Cooperativeness and bully/victim problems among Australian schoolchildren. *The Journal of Social Psychology*, 137(3), 357-368.
- Rigby, K., Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: the mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Demaray, M. K. (2011). Stability of peer victimization in early adolescence: effects of timing and duration. *Journal of School Psychology*, 49, 443-464.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.

- Salmivalli, C., Garandeau, C. F., Veenstra, R. (2012). KiVa antibullying program: implications for school adjustment. *Peer Relationships and Adjustment at School*, Information Age Publishing, 279-307.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: the KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 18(2), 79-88.
- Sandler, I. N., Miller, P., Short, J., Wolchik, S. A. (1989). Social support as a protective factor for children in stress. In Belle, D. (Ed.), *Children's Social Networks and Social Supports*, Oxford, England: John Wiley & Sons, 277-307.
- Schkade, D. A., Kilbourne, L. M. (1991). Expectation-outcome consistency and hindsight bias. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 49(1), 105-123.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 425-435.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57-67.
- Skrzypiec, G., Slee, P. T., Askill-Williams, H., Lawson, M. J. (2012). Associations between types of involvement in bullying, friendships and mental health status. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 259-272.
- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R., Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: does it matter and how do students cope. *School Psychology International*, 32(3), 288-311.
- Skues, J. L., Cunningham, E. G., Pokharel, T. (2005). The influence of bullying behaviours on sense of school connectedness, motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 17-26.

- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: a synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "From a boy to a man" study. *Pediatrics*, 120(2), 397-404.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.
- Vernberg, E. M., Ewell, K. K., Beery, S. H., Freeman, C. M., Abwender, D. A. (1995). Aversive exchanges with peers and adjustment during early adolescence: is disclosure helpful? *Child Psychiatry and Human Development*, 26(1), 43-59.
- Warden, D., Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 289-300.
- Özdemir, M., Stattin, H. (2011). Bullies, victims, and bully-victims: a longitudinal examination of the effects of bullying-victimization experiences on youth well-being. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 97-102.
- Yang, A., Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(6), 723-738.
- Yang, A., Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research* 57(1), 80-90.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kairi Kaljuste,

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Kiusamiskogemuse seosed koolirõõmuga KiVa koolide näitel“,

mille juhendajad on Kristiina Treial ja Astra Schults,

reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, **2.06.2016**